

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: INTERFACES NO COTIDIANO DA ESCOLA

Eliana Ayoub
Ieda Maria Cezaroni
Marilda Aparecida Rezende
Marilise Deltreggia Pantarotto
Paula Cristina da Costa Silva
Roselene dos Anjos

RESUMO

Esta comunicação oral objetiva compartilhar o trabalho com educação física realizado no curso de formação em Pedagogia (Proesf) da Faculdade de Educação/Unicamp, de 2005 a 2008, na disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física”. Apresentamos sua concepção e desenvolvimento, destacando os processos de construção coletiva, tanto no âmbito da equipe pedagógica envolvida neste trabalho, como nas relações estabelecidas em sala de aula com as alunas/professoras. Todo nosso esforço foi no sentido de contribuir para a produção de novos sentidos e significados acerca da educação física e suas interfaces no cotidiano da escola pública. Palavras-chave: Educação Física Escolar. Escola. Formação de Professores. Linguagem Corporal.

ABSTRACT

This oral presentation aims to share the work of teaching physical education during the undergraduate course in pedagogy (Proesf) of the Faculdade de Educação/Unicamp, from 2005 to 2008, in the discipline “Pedagogy theory and Production of Knowledge in Physical Education”. We show its conception and development, highlighting the processes of collective construction, both in the scope of the pedagogic team involved in this work and in the relationships established in the classroom between teacher and student. All effort was concentrated towards contributing to the production of new meanings and senses of physical education and its interfaces in the school routine. Key words: Scholar Physical Education. School. Teacher Education. Body Language.

RESUMEN

Esta comunicación oral tiene como objetivo compartir el trabajo con educación física realizado en el curso de formación en Pedagogía (Proesf) de la Facultad de Educación/Unicamp, de 2005 a 2008, en la disciplina “Teoría Pedagógica e Producción del Conocimiento en la Educación Física”. Presentamos su diseño y desarrollo, con destaque para los procesos de construcción colectiva, tanto en el personal docente que participan en este trabajo, como en las relaciones establecidas en las clases con las alumnas/profesoras. Todo nuestro esfuerzo fue en sentido de contribuir para la producción de nuevos sentidos y significados en la educación física y sus interfaces en el cotidiano de la escuela pública. Palabras-claves: Educación Física Escolar. Escuela. Formación del Profesorado; Lenguaje Corporal.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação oral tem como objetivo compartilhar o trabalho com educação física realizado no Proesf - Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos municípios da Região Metropolitana de Campinas (RMC)¹, o qual foi desenvolvido através de uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) e as Secretarias de Educação das cidades que compõem a RMC.

Para situar o contexto em que o mesmo foi desenvolvido, iniciaremos com uma breve exposição a respeito dos cursos de pedagogia da FE/Unicamp (especialmente do Proesf), para, em seguida, apresentarmos a concepção e desenvolvimento da disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física”, destacando os processos de construção coletiva, tanto no âmbito da equipe pedagógica envolvida neste trabalho, como nas relações estabelecidas em sala de aula entre as assistentes pedagógicas e as alunas/professoras do Proesf².

A FE/Unicamp mantém três cursos de pedagogia, oferecidos no período diurno e noturno (pedagogia regular, PEFOPLEX e PROESF), conforme indica o quadro abaixo:

- Pedagogia (diurno e noturno): regular, com duração de 4 anos. Iniciou em 1976;
- PEFOPLEX - Programa Especial de Formação de Professores em Exercício: caráter especial, temporário e com duração de 4 anos. Iniciou em 2002, com 4 entradas de 45 professoras;
- PROESF - Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos municípios da Região Metropolitana de Campinas: caráter especial, temporário e com duração de 3 anos. Iniciou no segundo semestre de 2002, com 4 entradas de 400 professoras, sendo que a 4^a. e última turma do curso formou-se em agosto de 2008.

Todos esses cursos possuem habilitação plena, preparando o profissional para o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, e também para o exercício das funções de administração, coordenação, supervisão e orientação.

Dois desses cursos, o PEFOPLEX e o PROESF, destinam-se apenas a professoras em exercício nessas etapas da educação básica³ e estão em fase de finalização de suas atividades, oferecendo apenas algumas disciplinas para alunas defasadas. Cabe ressaltar que a preocupação fundamental desses cursos consiste em viabilizar uma formação acadêmica que considere e problematize as experiências docentes de suas

¹ As cidades da Região Metropolitana de Campinas que estiveram envolvidas no PROESF foram organizadas em três pólos que são os seguintes: Pólo Campinas: Campinas, Amparo, Artur Nogueira, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia e Santo Antonio de Posse; Pólo Americana: Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara e Sumaré; Pólo Vinhedo: Vinhedo, Itatiba, Valinhos e Indaiatuba. O pólo de Vinhedo foi desativado a partir de 2004, encaminhando os alunos oriundos destas cidades para o pólo de Campinas. No entanto, as turmas ingressantes no pólo de Vinhedo em 2002 e 2003, concluíram seus cursos em 2005 e 2006 ainda freqüentando as aulas no pólo de Vinhedo.

² Utilizaremos a palavra alunas/professoras no feminino, pois, apesar da presença de alguns alunos/professores, as turmas de estudantes do Proesf eram compostas majoritariamente por mulheres. No caso da equipe pedagógica de educação física, a mesma era formada exclusivamente por mulheres.

³ O processo seletivo para ingresso nesses cursos esteve sob responsabilidade da Comissão Permanente para Vestibulares (COMVEST) da UNICAMP e baseou-se em questões dissertativas sobre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos da docência para o ensino de português, matemática, ciências, história, geografia, arte e educação física, sendo realizado em fase única. Para maiores informações sobre os cursos de pedagogia, consultar a página da FE/UNICAMP, pelo endereço: www.fae.unicamp.br

alunas/professoras, sendo um dos eixos centrais de discussão a prática pedagógica vivida cotidianamente nas escolas.

O desenvolvimento do trabalho no Proesf foi efetivado em duas fases.

A primeira compreendeu a realização do Curso de Especialização “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teorias Pedagógicas e Produção de Conhecimento”, de abril a julho de 2002, voltado para profissionais com formação em pedagogia (ligados à educação dos municípios, como professores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores de ensino etc.). Este curso de especialização, ministrado pelos docentes da FE/Unicamp, teve por finalidade preparar os assistentes pedagógicos (APs) que ministraram as respectivas disciplinas do Proesf. Cada disciplina foi organizada e desenvolvida por uma equipe pedagógica formada por um orientador (docente da FE/Unicamp) e por assistentes pedagógicos (entre quatro e cinco assistentes), que ficavam responsáveis por ministrar tais disciplinas para duas ou três turmas nos diferentes pólos. As equipes reuniam-se periodicamente para planejamento e supervisão dos trabalhos.

A segunda fase consistiu no desenvolvimento do curso de graduação em pedagogia, no qual trabalhamos com a disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física”, que estava localizada no 6^o e último semestre do curso, com carga horária de 60 horas. No caso da equipe pedagógica de educação física, contamos inicialmente com a participação de quatro APs e a partir de 2007, com cinco APs, que se revezavam na assunção das turmas.

Importante salientar que, inicialmente, apenas a docente coordenadora da equipe tinha formação específica em educação física, sendo que duas APs, além da formação em pedagogia, tinham formação uma em letras e uma em geografia. Essa diversidade de formações foi um ponto fundamental para compormos coletivamente o nosso trabalho, de forma ampla e integrada, pensando a educação física escolar em relação viva e dinâmica com a escola como um todo. Em 2007, quando uma AP com formação em educação física passou a compor a equipe, potencializamos ainda mais as interlocuções e aprofundamentos nas discussões específicas da área, sem perder de vista as suas interfaces com outras áreas de conhecimento, especialmente língua portuguesa, arte, geografia e matemática, que, além das formações específicas, faziam parte de experiências vividas anteriormente pelas APs em outras disciplinas do Proesf.

Passamos, agora, à apresentação da concepção e desenvolvimento do trabalho da nossa equipe pedagógica na disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Educação Física”.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROESF

Para falar da educação física no Proesf, gostaríamos de iniciar enfatizando uma dimensão fundamental do nosso trabalho: todo nosso esforço concentrou-se na direção de contribuir para a produção de novos sentidos e significados acerca da educação física e suas interfaces no cotidiano da escola pública, com a intenção de influenciar positivamente as diversas ações que se materializam no contexto escolar. E as repercussões desse trabalho nas escolas eram freqüentemente narradas pelas alunas.

Nesse processo rico e dinâmico, fomos tecendo com esses tantos coletivos nossa proposta de disciplina que tinha como eixo estudar a educação física escolar e possibilidades de desenvolvimento de diferentes linguagens corporais na escola. Seus objetivos centrais eram os seguintes: refletir sobre o papel da educação física na escola; refletir sobre a educação do corpo na sociedade e na escola; e conhecer diferentes

linguagens corporais e suas possibilidades de desenvolvimento no âmbito escolar, com ênfase na ginástica geral. O processo de avaliação na disciplina previa, além da participação efetiva nas aulas e da elaboração de um portfólio em pequenos grupos, um trabalho coletivo final de criação e apresentação de uma composição, a qual deveria contemplar as diferentes linguagens estudadas no curso. Nos anos de 2006 e 2008, esta finalização culminou com a realização do Festival de Ginástica Geral do Proesf,

[...] que emocionou pela qualidade das apresentações e pela coragem das alunas/professoras de exporem suas criações, a despeito dos temores, receios, dúvidas e tensões que rondaram todo o processo de elaboração das composições e a perspectiva de apresentá-las para o “grande público”. (AYOUB, 2008, p.50)

O curso teve como base uma bibliografia pautada em referências que afirmam a dimensão sócio-histórica da educação física e sustentam que o seu papel na escola consiste em proporcionar um estudo aprofundado dos conhecimentos relacionados à cultura corporal. Nessa perspectiva, os temas a serem estudados na educação física escolar são o jogo, a ginástica, a dança, o esporte, a luta, entre outros, sendo que “O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.” (Coletivo de Autores, 1992, p.62) E essa apreensão precisa ser elaborada no próprio processo de vivência do conhecimento, que é “[...] fator determinante do aprendizado e da própria elaboração cognoscitiva daquele conhecimento tratado.” (SOARES, 1995, p.134)

Ao iniciarmos nosso trabalho no PROESF, rapidamente percebemos que essa era uma das áreas de conhecimento menos apreciadas por nossas alunas. Algumas delas manifestavam ansiedade e preocupação com o que seria essa “tal” de educação física que teriam em um curso de graduação e outras diziam que de forma alguma poderiam realizar atividades físicas, ou não desejavam fazê-lo.

Criar um contexto em que as alunas/professoras se sentissem disponíveis para experimentar nossas propostas foi um dos grandes desafios do nosso trabalho, uma vez que tínhamos de convencê-las, entre outras coisas, que elas não estavam ali para “pagar mico”, mas para descobrirem as possibilidades expressivas do gesto no contexto da cultura corporal.

Assim, a partir dessa compreensão e sensíveis à realidade das alunas/professoras, nossa equipe decidiu iniciar as vivências corporais, planejadas para nosso trabalho, aos poucos e dedicar a maior parte dos três primeiros encontros ao aprofundamento teórico das questões que desejávamos discutir. Fomos lendo e debatendo sobre as abordagens pedagógicas em educação física, refletindo sobre o corpo na atualidade, enquanto íamos falando sobre a cultura corporal como área de conhecimento a ser tratada pela educação física escolar, falando de seus temas e de como esse conhecimento, levado aos alunos, poderia auxiliar na compreensão da expressão corporal como linguagem.

Fomos apostando em um esforço contínuo e paciente, em um trabalho solidário e consciente. Nosso intuito era o de quebrar as referências inscritas nos corpos das alunas/professoras e instaurar um amplo leque de possibilidades, em que o lúdico e a alegria de estudar educação física estivesse presente. Nesse movimento, passamos a contar com um grupo que não faltava às aulas, divertia-se e sentia prazer com nossos encontros, pois o medo do desconhecido, o medo de reviver momentos desagradáveis havia passado embora algumas barreiras ainda tivessem de ser rompidas.

Buscamos, em nosso trabalho no PROESF, vivenciar um tempo de formação em que as experiências trazidas por cada uma das alunas, suas vivências em nossos encontros e as reflexões que fazíamos sobre elas, fossem capazes de mobilizar em nós respostas ao nosso fazer pedagógico, a partir de fronteiras éticas e de um esforço para enfrentarmos barreiras e superarmos o individualismo, a exaltação à competição e ao desempenho em detrimento do coletivo, do lúdico, do prazer, da alegria, da criatividade, da simplicidade, da inclusão de todos, da inteireza do ser humano aluno e do ser humano professor. (CEZARONI, 2008, p.32)

O “ponta pé” inicial do trabalho era a escrita de uma carta sobre “memórias da educação física escolar”, na qual as alunas narravam suas experiências com a educação física na escola.

A maioria das cartas discorria sobre experiências negativas que as alunas/professoras haviam enfrentado como situações de exclusão das aulas por falta de aptidão para um bom desempenho nas modalidades esportivas, preconceitos com relação ao corpo, nas quais as alunas gordas ou muito magras, que usavam óculos ou que tivessem algum tipo de diferença corporal eram discriminadas. Registros de traumas não superados, como o pavor em relação às atividades físicas, o sentimento de vergonha em realizá-las, as humilhações e situações vexatórias sofridas, o sentimento de incapacidade para os esportes, a exposição do corpo “inadequado” para a atividade física e muito mais...

Nossa intenção era conhecer as histórias vividas pelas alunas/professoras para, a partir delas, tensionarmos o diálogo sobre os diferentes papéis que a área vem assumindo no contexto escolar, com vistas a pensar conjuntamente outras possibilidades para sua inserção, sobretudo dentro de um enfoque coletivo. Portanto,

[...] a partir do desejo de uma formação pautada na cultura corporal, seguimos com o objetivo de “desconstruir” com as alunas os desejos e as marcas deixadas em seus corpos e as suas visões de educação física escolar.

Cartas sobre memórias da educação física escolar, textos sobre o corpo na atualidade e entre leituras e discussões fomos compreendendo e revivendo como esse corpo foi marcado ou formado historicamente. (PANTAROTTO, 2008, p.20-21)

Portanto, reconhecer as marcas dessas experiências para propor outros caminhos, tomando como referência a proposta de ginástica geral defendida por AYOUB (2007), foi um dos nossos grandes desafios, sobretudo quando o que está em foco é a educação física na escola.

Compreendemos a escola como um espaço sócio-cultural no qual, para além dos processos de ensino-aprendizado vividos por professores e alunos, ocorre uma série de relações que envolvem toda a comunidade escolar (pais de alunos, gestores, funcionários e os bairros de seu entorno). Por isso, a escola pode ser apreendida para

além de um espaço neutro politicamente e sem expressividade social. Pelo contrário, Cortella (2008, p.114) afirma que:

A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento de mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país.

Através do olhar de Cortella (2008), podemos dizer que a escola contém em seu cerne o mesmo “sangue social” que corre nas demais instituições de nossa sociedade. Ele ainda nos chama a atenção para o papel fundamental que é desempenhado pelo professor na inovação de práticas pedagógicas. De acordo com o autor (CORTELLA, 2008, p.114),

Os educadores estamos, dessa forma, mergulhados nessa dupla faceta; nossa autonomia é relativa e, evidentemente, nossa determinação também o é. Por isso, não é uma questão menor o pensar nossa prática nessa contradição; o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa Sociedade se organiza, é construir coletivamente os espaços efetivos de inovação na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição.

Assim, o que buscávamos abordar com nossas alunas/professoras é que cada uma poderia pensar a educação física a partir das condições sociais de produção vividas em suas escolas, mas sempre atentas para pensar propostas de aulas nas quais a aptidão física, o rendimento esportivo e a competição exacerbada não fossem o foco do trabalho, conforme mencionado anteriormente a respeito das experiências vividas e narradas por muitas delas em suas cartas, referindo-se a dificuldades e preconceitos que haviam enfrentado nas aulas de educação física quando crianças e jovens.

Ao considerarmos a escola como

[...] o local onde se apresenta aos jovens, a todos os jovens um tipo de poesia, modos de raciocínio rigoroso que eles não tinham atingido até então. Na medida em que o cultural elaborado está em ruptura com a cultura imediata, a escola é difícil; os alunos não poderiam obter sucesso por suas próprias forças; é preciso para isso a obrigação, a orientação, a intervenção do professor. (SNYDERS, 1988, p.211)

e a educação física como parte dela, convidávamos nossas alunas/professoras a refletir sobre o importante papel de mediação do(a) professor(a), o qual requer constantemente a superação de inúmeros desafios diante das dificuldades enfrentadas cotidianamente, uma vez que

O sistemático nunca é dado, diretamente legível; um esforço de reestruturação é indispensável para conseguir reunir a experiência esparsa numa totalidade; aí é preciso a intervenção de uma terceira pessoa, o professor e todas as dificuldades que ele ajuda a resolver, mas também todas as que sua presença acarreta. (SNYDERS, 1988, p.203)

Pois a escola não é um lugar qualquer. É ela que amplia os horizontes do aluno para novos saberes, para descobrir outros lugares com alegria, passando por desafios nem sempre fáceis, até porque os alunos não gostam somente de coisas óbvias e fáceis. Eles querem e precisam ser desafiados. “Não considere seus alunos tolos”, alerta-nos Snyders (1988, p.218).

Portanto, buscando valorizar o papel de mediador(a) do professor(a) nesse processo é que desenvolvíamos atividades que abordassem a educação física sempre em articulação com a reflexão acerca da realidade em que viviam e reforçando a idéia de que

[...] o lugar da “performance” não é a escola. O caráter lúdico pode prevalecer sempre numa aula de Educação Física, desde que ela seja realmente uma aula, ou seja, um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos da sua prática na realidade social. (SOARES, 1996, p.10)

Retornando às cartas, decidimos que a produção das mesmas abriria e fecharia o trabalho realizado na disciplina. Por si só, este já seria um exemplo de como a linguagem corporal foi pensada e explorada durante todo o curso em suas interfaces com outras linguagens.

As primeiras cartas, escritas nos primeiros encontros, como explicitado em linhas anteriores, fundaram um lugar para o registro de memórias pessoais sobre a educação física escolar, nas quais a linguagem escrita registrou, em sua grande maioria, histórias de silenciamento do corpo vividas por professoras em suas práticas como alunas. Já as últimas, produzidas nos encontros de fechamento do curso, revelaram o crescimento vivido no contato com a disciplina, na descoberta da ginástica geral e da expressão corporal como linguagem e na possibilidade de mudanças das práticas escolares. Marcadas pelo tom pessoal, estas cartas registraram o movimento, as transformações vividas em um, embora curto, grande encontro de linguagens.

Nas palavras escritas em forma de correspondência, as alunas encontraram espaço para revelar sobre a linguagem do corpo, a idéia formulada por Freire (1997, p.164):

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo

dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

As cartas trouxeram para a reflexão das aulas, o mundo da experiência nas palavras mesmas dos sujeitos da experiência. E isto abriu caminho e tornou possível um diálogo constante entre nós todas.

Em outros momentos da programação do curso, as palavras escritas encontraram espaço para manifestarem-se em suas relações com as atividades corporais. O trabalho com poemas, por exemplo, revelou-se para as professoras como uma oportunidade de dizer com o corpo as belas palavras dos poetas.⁴

E as interfaces de linguagens não pararam por aí, mesmo porque, elas estavam previstas no planejamento do curso como uma possibilidade de dar ao corpo e à sua linguagem a dimensão de relação com o mundo, de diálogo e criação com ele. Assim, foram previstos, em praticamente todas as aulas, momentos para a exploração da linguagem corporal em comunicação e interação com outras linguagens: escrita, visual, musical... Não foi à toa que pudemos assistir nas apresentações dos Festivais de Ginástica Geral a constante citação destas interfaces, manifestada em formatos muito variados e muito criativos.

Outro aspecto a ser enfatizado foi que as reflexões instigadas nesses entrelaçamentos conduziram as aulas a acolher discussões sobre as condições institucionais que regulam e envolvem todo o processo pedagógico. Não foram poucas as cartas e os depoimentos de final de curso que defendiam o trabalho na escola como um ato político e o ensino como uma ação capaz de instrumentalizar o aluno para sua atuação crítica, consciente e transformadora da realidade.

Nas interfaces entre as linguagens foi tecida a perspectiva do trabalho coletivo que possibilita a construção de um Projeto Político Pedagógico cuja base seja o combate ao endeusamento do mercado, do individualismo e da competição para a solidificação de um espaço de inclusão para a cidadania, no qual a fraternidade seja promovida pelos espaços democráticos.

Falamos do diálogo que aceita os conflitos e as diferenças como antídoto para qualquer possibilidade de opressão e hierarquização, isto é, o diálogo como forma de evitar posturas que busquem no silêncio e na passividade a manutenção de uma ordem estabelecida sem participação.
[...]

⁴ A proposta era a seguinte: cada aluna deveria trazer um poema; em pares ou pequenos grupos as alunas compartilhavam os poemas; coletivamente, criavam uma composição gestual com base nos poemas para ser apresentada para toda a turma, combinando diferentes linguagens (corporal, literária, musical, verbal...).

Queremos falar de uma escola progressista, da mesma forma que defendemos que o professor assuma a postura de mediador do conhecimento, de agente interativo, de fomentador do diálogo, atuando de modo a conseguir, ao mesmo tempo, prever situações e abrir janelas para que surjam imprevistos. Defendemos a gestão democrática com a mesma paixão, levando-nos a considerar fundamental que o professor seja capaz de compreender e possibilitar o dinamismo do processo de ensino-aprendizado, não desejando controlá-lo de forma rígida, mas, ao contrário, buscando sempre encará-lo como objeto de pesquisa e reflexão, enfim, como consequência de seu trabalho. (ANJOS, 2008, p.33-34)

E acreditamos que um dos caminhos para isso esteja na prática sistemática do registro. Conforme afirma Warschauer (1993, p.61), “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história de vida”. E continua,

Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir. (WARSCHAUER, 1993, p.61)

Partindo do princípio que a prática do registro, exercitando suas diversas formas, uma vez que não existe um modelo único de registro, potencializa a reflexão acerca dos processos educativos, propusemos também que fossem confeccionados portfólios, em pequenos grupos, os quais deveriam ser entregues e apresentados para a turma também como um dos trabalhos finais da disciplina.

Inicialmente, quando isso foi proposto às alunas, ocorreram manifestações de resistência, muitas delas relacionadas a uma visão de que na educação física isso não é necessário. Fomos aos poucos questionando essas visões e reconhecemos que a experiência anterior, com a confecção de portfólio na disciplina “Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Arte”, foi muito importante.

A dedicação das alunas foi intensa. Preocuparam-se com a escolha do material, das imagens, dos textos, expondo cuidadosamente os diversos momentos vividos na disciplina, o que resultou em belíssimos portfólios. Mais uma vez surpreendemo-nos com a qualidade e criatividade das elaborações, tanto no que se refere à forma quanto ao conteúdo. Os portfólios fugiram do convencional, abrangendo uma diversidade de linguagens com registros poéticos, imagens, elementos artísticos, reflexo do que buscávamos incentivar ao longo das aulas. Foram confeccionados, por exemplo, bonecos articulados, bola de futebol de isopor e caixa de presente contendo folhas com os registros, casa de madeira, cujo telhado era o registro, garrafa com pergaminho, com a idéia de que a princípio eram os naufragos da educação física escolar e os pergaminhos os textos e registros, entre outros.

Os registros permitiram igualmente verificar posturas de cooperação e respeito, implícitas numa atitude reflexiva, diante de tudo, tanto no que diz respeito aos conhecimentos produzidos, quanto nas relações estabelecidas entre as alunas. O portfólio, que a princípio era algo assustador, passou a fazer parte dos procedimentos pedagógicos das alunas do Proesf nas escolas em que elas lecionavam.

Uma das tônicas de nossa proposta de curso era o incentivo à criatividade. Criar, recriar, procriar... Acostumados que estamos a copiar, como foi difícil essa transformação. Na sala de aula, a cópia ainda toma conta de grande parte da rotina, pois a maioria dos professores não ousam desprender-se deste modelo. E isso passou a fazer parte das nossas reflexões. Pensamos que a criatividade tem de ser aprendida; não nascemos criativos, precisamos sim aprender os itinerários para a criatividade, tanto aquela que se expressa na elaboração do nosso próprio trabalho, quanto aquela que desejamos fomentar em nossos alunos. Portanto, os processos criativos que permearam as nossas aulas, permitiram que as alunas/professoras exercitassem possibilidades criativas que não faziam parte do seu cotidiano e encontrassem espaço para expressá-las publicamente, no decorrer das aulas e nas apresentações finais da disciplina.

E a roda, como espaço privilegiado para o diálogo, também participava dessa dinâmica criativa que alimentava nossas ações.

O que parecia ser algo comum (dávamos as mãos, falávamos o que tinha sido a aula ou o que tínhamos para compartilhar, um ou outro falava, aplaudíamos e íamos embora) passou a ser um momento muito importante.

[...] Era um momento de descontração, de emoção, de seriedade e de grandes e profundas reflexões.

[...] Era um momento que induzia e conduzia à produção do conhecimento, não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se constrói.
(REZENDE, 2008, p.48)

E com essa ação que se incorporou às nossas aulas víamos que o processo de ensino-aprendizado é algo vivo e pulsante, que as reflexões são ensopadas de emoções e nas trocas ocorridas durante o semestre o conhecimento era tecido a partir de inúmeros fios confeccionados de múltiplas experiências.

Assim sendo, unindo a ação aos nossos estudos, pudemos trabalhar com novos conhecimentos, melhorar essas experiências e transformá-las em conhecimentos compartilháveis, realizáveis.

Mas qual o tempo que temos para realizar? E é Cortella (2008, p.130) que nos responde: “Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido foi longo, intenso e muito prazeroso: aprofundamos a discussão sobre o papel da educação física escolar e sobre os conhecimentos específicos que poderiam e deveriam fazer parte destas aulas; vivenciamos e refletimos sobre diferentes linguagens no espaço escolar, passamos a intuir propostas metodológicas possíveis de serem realizadas na perspectiva da cultura corporal e apresentamos uma possibilidade de trabalho com a ginástica geral capaz de ser desenvolvida nas escolas públicas, local de trabalho, por excelência, de nossas alunas/professoras.

Em suma, insistimos em uma proposta crítica e propositiva sobre a formação dos seres humanos, trabalhando com rupturas e criando formas alternativas do fazer

pedagógico sem receitas e nem soluções mágicas. Insistimos em uma formação que considerasse a complexidade do mundo em que vivemos, suas múltiplas linguagens, a importância de nossa participação efetiva e posicionada politicamente e que considerasse a importância da autonomia dos sujeitos. Para nós, conhecer não é afirmar e confirmar, mas questionar, movimentar-se reinventando o que existe e o que nós próprios afirmamos, é o saber pensar como fonte e possibilidade de autonomia.

Em vista disso, da necessidade de desenvolvermos o conhecimento analisando o caleidoscópio da vida e suas inúmeras possibilidades como forma de nos desprendermos de amarras, incompletudes e carências, por compreendê-las e saber agir sobre elas, vimos nosso trabalho refletido e materializado nas falas, em trechos das cartas finais de nossas alunas, nos portfólios e nas apresentações das composições. Nestes muitos momentos, vieram à tona reflexões sobre a importância de colocar-se no lugar de seus alunos; valorizar a participação de todos; exercitar a cooperação como caminho de fortalecimento das relações entre os seres humanos; valorizar a compreensão entre as pessoas; tratar as diferenças como fator de enriquecimento do humano, afirmando relações de alteridade, considerando a existência de outras subjetividades e de não tratá-las como fator de discriminação. Enfim, promover o trabalho coletivo como forma de superação do individualismo, marca incontestável de uma sociedade que desejamos ver modificada.

O desafio social da escola permanece nas palavras de Paulo Freire, quando diz que é preciso saber ler a realidade, ler o mundo para dar conta dele, então não é possível desconsiderar nesse processo a importância das inúmeras linguagens convivendo e dialogando, das múltiplas nuances de cada uma delas e dessas implicações na constituição da linguagem corporal dos seres humanos. Nosso desafio, como educadores, é grande, mas seguimos nosso caminho vislumbrando possibilidades e entendendo a importância da perspectiva de Freire (2001, p.43) quando diz: “Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente tornar-me o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante.” (FREIRE, 2001, p.43).

Para finalizar, ressaltamos, mais uma vez, que todo o trabalho realizado ao longo destes anos pautou-se por uma perspectiva coletiva de concepção do mesmo, focada nas interfaces do processo de formação com as diversas experiências vividas no cotidiano da escola e atenta aos conhecimentos compartilhados e produzidos pelos/as diversos/as interlocutores/as que fizeram parte dessa trajetória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Roselene dos. Uma rosa, quando desperta... Campinas, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

AYOUB, Eliana. Ginástica Geral na formação em Pedagogia. In: PAOLIELLO, Elizabeth. Ginástica Geral: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte Editora, 2008. p.37-54.

------. Ginástica geral e educação física escolar. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

CEZARONI, Ieda Maria. Relicário de Barro. Campinas, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

- CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- . À sombra desta mangueira. São Paulo: Editora Olho d' Água, 2001.
- PANTAROTTO, Marilise Deltreggia. Os diversos olhares de uma professora em constante formação. Campinas, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.
- REZENDE, Marilda Aparecida. O encontro com a arte e a educação física na prática pedagógica de uma professora de geografia. Campinas, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.
- SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.
- SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo. Supl.2: 6-12, 1996.
- _____. Sobre a formação do profissional em Educação Física: algumas anotações. In: DE MARCO, Ademir. (Org.). Pensando a educação motora. Campinas: Papyrus, 1995. p.133-138.
- WARSHAUER, Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Endereço:

Eliana Ayoub: eayoub@terra.com.br

Rua Mogi-Guaçu, 1441, Chácara da Barra

Campinas-SP CEP-13090.670

Recurso tecnológico: datashow